

Dijana Vican, Matilda Karamatić Brčić: Obrazovna inkluzija.....
Život i škola, br. 30 (2/2013.), god. 59., str. 48-66.

UDK 371.014:376
Pregledni rad

OBRAZOVNA INKLUZIJA U KONTEKSTU SVJETSKIH I NACIONALNIH OBRAZOVNIH POLITIKA – s osvrtom na hrvatsku obrazovnu stvarnost

Izv. prof. dr. sc. Dijana Vican
Dr. sc. Matilda Karamatić Brčić, asistent
Odjel za pedagogiju
Sveučilište u Zadru

Sažetak: Ishodište inkluzivnog obrazovanja nalazi se u vrijednosti prava čovjeka na obrazovanje te jednakosti i pravednosti kao društveno-kulturnim vrijednostima i temeljnim pretpostavkama društvene inkluzije. Te su vrijednosti smjernice za promjene obrazovnih sustava glede uključenosti svakog djeteta u formalni i redoviti sustav obrazovanja, odnosno primjenu obrazovne inkluzije.

U radu se razmatra obrazovna inkluzija u kontekstu svjetskih obrazovnih politika te kao poseban zahtjev, cilj i načelo obrazovnih sustava europskih zemalja. U radu se prikazuje razlika i odnos između obrazovne inkluzije i integracije djece i učenika s posebnim potrebama, odnosno djece i učenika s posebnim potrebama. Provedba obrazovne inkluzije čini sastavni dio demokratizacije obrazovanja u cilju omogućavanja jednakog pristupa odgoju i obrazovanju svima, bez obzira na različitosti. Provedba donosi probleme s kojima se suočavaju odgojno-obrazovni sustavi i školska praksa. U radu se interpretiraju problemi obrazovne inkluzije s gledišta obrazovne politike i obrazovne prakse u Republici Hrvatskoj.

Zaključna razmatranja odnose se na praktične implikacije uvođenja inkluzivnog obrazovanja, i to promjene cjelovite školske kulture na razini formalnog obrazovanja, potrebe jačeg senzibiliteta spram svake osobe koju odlikuje različitost od drugoga, te promjena stavova svih u okruženju.

Ključne riječi: obrazovna inkluzija, integracija djece i učenika s posebnim potrebama, školska kultura, inkluzivno obrazovanje

Obrazovne politike zemalja Europe i svijeta strateški su usmjerene na ostvarenje obrazovne inkluzije. Iako se temelji obrazovne inkluzije nalaze u Općoj deklaraciji o ljudskim pravima (1948), koja naglašava temeljno pravo čovjeka - pravo na besplatno osnovno obrazovanje svakog djeteta, sam koncept obrazovne inkluzije zaživljava tek zadnjih tridesetak godina na različite načine i različitim tempom u obrazovnim sustavima razvijenih zemalja. Ishodište tog koncepta nalazi se istodobno u jednakosti i pravednosti kao društveno-kulturnim vrijednostima. Vrijednosti obrazovanja i prava čovjeka na

obrazovanje s jednakosti i pravednošću postaju smjernice za promjene obrazovnih sustava glede uključenosti *svakog* djeteta u obrazovanje. Zemlje zapadne Europe i svijeta naglašavaju važnost inkluzije u obrazovanju na svim razinama odgojno-obrazovnog sustava kao cilj ili načelo kroz strateške dokumente, a razrađuju ih u nacionalnim kurikulumima i drugim dokumentima na nacionalnoj razini.

Vrijednosti obrazovanja i prava na obrazovanje te jednakosti i pravednosti, odrazile su se prvo na djecu s teškoćama u razvoju i na njihovu uključenost u redoviti obrazovni sustav. Ovaj je koncept poznat pod nazivom integracije djece i učenika s teškoćama u razvoju u redoviti sustav obrazovanja. Obrazovna inkluzija, međutim, predstavlja koncept koji proširuje i produbljuje odgojno-obrazovni model integracije djece s teškoćama u razvoju u redovito školovanje, uključujući talentiranu i darovitu djecu i učenike, postajući tako koncept integracije djece i učenika s posebnim potrebama. Model integracije s vremenom se proširuje na uključenost djece i učenika različitih kulturnih i etničkih identiteta, rasnih i spolnih razlika, prognanike, izbjeglice, imigrante, djecu iz depriviranih i obespravljenih zajednica. Diferencijacija različitosti u obrazovnoj praksi pretvara se u još širi spektar jer se djeca i učenici razlikuju ne samo prema mogućnostima pristupu obrazovanju nego prema sposobnostima i drugim problemima i teškoćama. Tako imamo djecu i učenike sniženih intelektualnih sposobnosti, djecu i učenike s teškoćama u učenju, teškoćama u ponašanju, odgojno zapuštenu djecu, nemotivirane učenike za školski rad, poslušnu djecu koja očekuju vođenje i potporu, učenike koji su skloni isključivanju iz škole, i druge. Stoga je koncept obrazovne inkluzije usmjeren na cjelokupnu praksu odgoja i obrazovanja na svim obrazovnim razinama.

S obzirom na primarno humanističku dimenziju obrazovanja, nedvojbeno važnost realizacije obrazovne inkluzije imaju dokumenti, konvencije i deklaracije koje imaju eksplicitan utjecaj podjednako za obrazovnu politiku i obrazovnu praksu. Posebnu cjelinu čini prikaz obrazovne inkluzije s gledišta obrazovne politike i prakse u Republici Hrvatskoj. Obrazovna inkluzija objašnjava se kroz elemente realizacije i reformske korake u hrvatskom obrazovnom kontekstu.

Obrazovna inkluzija u kontekstu svjetskih politika obrazovanja

Nakon Deklaracije o ljudskim pravima, donesene sredinom prošlog stoljeća, prošlo je relativno dugo vremena kada su obrazovne politike stavile obrazovnu inkluziju u središte razmatranja. Relevantan događaj za ostvarenje obrazovne inkluzije održavanje je Svjetske konferencije o obrazovanju za sve (World Declaration on Education for All) u Jomtien 1990. godine, na kojoj su doneseni ciljevi za kreiranje obrazovnih politika i strategija za omogućavanje besplatnog osnovnog obrazovanja svakom djetetu i odrasloj osobi (prema

World Declaration on Education for All i Framework for Action to meet basic learning needs, Jomtien, 1990). Na konferenciji je sudjelovalo preko 1500 sudionika iz 155 zemalja svijeta. Osnovno je obrazovanje u okviru konferencije o obrazovanju za sve definirano kao temeljno sredstvo za učenje i kao osnovni sadržaj učenja potreban svakom djetetu i svakoj odrasloj osobi za potpun razvoj njihovih sposobnosti, dostojanstven život i rad te poboljšanje cjelokupne kvalitete života. Konferencija u Jomtieni prvi je put na međunarodnoj razini naglasila potrebu osnovnog obrazovanja za sve - djece i odraslih, s ciljem ostvarenja temeljnog ljudskog prava - prava na obrazovanje. Svjetska konferencija o obrazovanju za sve navodi šest ciljeva koji su usmjereni na obrazovne politike i odgojno-obrazovnu praksu zemalja sudionica, a to su: proširiti i poboljšati sustav odgoja i obrazovanja u ranom djetinjstvu, omogućiti besplatno osnovno obrazovanje svakom djetetu, osigurati kvalitetno učenje i stjecanje potrebnih kompetencija za život djece i odraslih, povećati stopu pismenosti odraslih, ukloniti spolne razlike u osnovnom i srednjem obrazovanju te osigurati kvalitetno obrazovanje sve djece (prema World Declaration on Education for All, Framework for action, 1990, 3). Politikama svake zemlje ostavljena je razrada ciljeva odgoja i obrazovanja i načina ostvarenja obrazovanja svakog djeteta i odrasle osobe.

S globalne razine utjecaj na određenje koncepta obrazovne inkluzije i njegovu realizaciju ima i „Izjava iz Salamanke i okvir za djelovanje o obrazovanju za posebne potrebe“ (The Salamanca statement and framework for action on special needs education) donesen u okviru Svjetske konferencije o posebnim obrazovnim potrebama, održane u Salamanki 1994. godine. Rasprava koju su vodili predstavnici 92 zemlje i 25 međunarodnih organizacija bila je usmjerena na odnos jednakosti i društvene pravde te obrazovanje djece s posebnim potrebama. U kontekstu rasprave termin djeca s posebnim potrebama korišten je za djecu s teškoćama u razvoju. Rasprava je rezultirala zaključkom da je termin inkluzija prihvatljiviji termin od integracije. Integracija vodi k parcijalnom djelovanju obrazovnih politika, a inkluzija pretpostavlja cjelovito prilagođavanje obrazovnih sustava i škola i drugih odgojno-obrazovnih ustanova djetetu i učeniku bez obzira na vrstu različitosti. Inkluzija se, također, odnosi na visokoškolski sustav, odnosno na studente, te andragoški sustav, odnosno obrazovanje odraslih osoba. Izjavu su usvojili predstavnici svih zemalja i međunarodnih organizacija s konkretnim zaključcima, i to: svako dijete ima temeljno pravo na obrazovanje; svako dijete ima jedinstvene karakteristike, interese, sposobnosti i potrebe za učenjem; odgojno-obrazovni programi u okviru obrazovnih politika zemalja trebaju biti planirani tako da uvažavaju različitosti svake osobe; djeca s posebnim obrazovnim potrebama trebaju imati pristup redovitim školama; redovite škole s inkluzivnom orijentacijom najefikasniji su način u suzbijanju vidova diskriminacije izgradnjom inkluzivnih zajednica i omogućavanja pristupa obrazovanju svakom djetetu (The Salamanca statement and framework for action on special

needs education, viii, par.2, 1994). Prema Međunarodnoj povelji o ljudskim pravima Ujedinjenih naroda pravo čovjeka na obrazovanje odnosi se na besplatno osnovno obrazovanje. Međutim, države taj zahtjev tumače na različite načine. Većina zemalja osigurava besplatno obrazovanje na razini osnovnog školovanja kao obveznog obrazovanja. U Europi, Sjevernoj Americi, Australiji i nekim dijelovima južne Azije obvezno obrazovanje prošireno je na srednje obrazovanje. Međutim, neke države nisu odredile u kojoj je dobi dijete obuhvaćeno sustavom obveznog obrazovanja. Nekoliko je pitanja i uvjeta o kojima ovisi ostvarenje i zaštita ljudskih prava, a to su: je li obrazovanje shvaćeno kao temeljna vrijednost svakog čovjeka i je li ono kao takvo svima dostupno te je li obrazovanje usmjereno na razumijevanje, ostvarivanje i jačanje ljudskih prava i sloboda. U europskom sustavu pravo na obrazovanje uređeno je kao dio građanskih (opće obrazovanje) i socijalnih prava (strukovna izobrazba). Pravo na obrazovanje jedno je od rijetkih općih ljudskih prava, ako ne i jedino, oko čijeg se međunarodnog priznanja predstavnici različitih političkih nazora nisu međusobno sporili. Ostvarenje i zaštita prava na obrazovanje općeprihvaćeno je kao bitna pretpostavka društvene i individualne dobrobiti (Spajić-Vrkaš, Stričević, Maleš i Matijević, 2004, 109).

Potrebe za promjenama i razvojem procesa integracije, odnosno inkluzije djece u redovite škole pojavile su se sukladno promjenama koje su se događale u okviru obrazovnih politika pojedinih zemalja. Na međunarodnoj je razini donesen niz dokumenata, konvencija i deklaracija koje naglašavaju važnost inkluzije u obrazovnom kontekstu, odnosno važnost uključivanja sve djece u sustav redovitog školovanja, bez obzira na različitosti među učenicima. Navodimo one dokumente koji na svojvrstan način obvezuju države i vlade, odnosno obrazovne politike:

- 1948. godine donesena je *Deklaracija o ljudskim pravima* u okviru koje se osigurava pravo na besplatno osnovno obrazovanje za svu djecu,
- 1989. godine donesena je *Konvencija UN-a o pravima djeteta* kojom se osigurava pravo na temeljno obrazovanje sve djece bez obzira na različitosti,
- 1990. godine je donesena *Svjetska Deklaracija o obrazovanju za sve* (Jomtien),
- 1993. godine u Okviru UN-ovih standardnih pravila promiče se *Jednakost obrazovnih mogućnosti za osobe s poteškoćama u razvoju* (odredba 6), a temeljni cilj navedenog dokumenta jednakost je obrazovnih šansi sve djece i mladih sa značenjem njihove uključenosti u sustav redovitog školovanja,
- 1994. godine održana je *Izjava u Salamanki i Okvir za akciju* u kojima se donosi odluka o uključivanju sve djece u obrazovni sustav, promiče se pravo svakog djeteta da, bez obzira na njegovo fizičko, intelektualno, emocionalno, socijalno, jezično ili drugo stanje, bude uključeno u redovite škole,

- 2000. godine na *Svjetskom Obrazovnom Forumu* (Education For All ciljevi) održanom u Dakaru donesen je Okvir za akciju u kojem je naglasak na tome da sva djeca imaju pristup na potpuno besplatno i obvezno obrazovanje pri čemu se navedeni cilj planira realizirati do 2015. godine, a usmjerenost je na populaciji djece i mladih koji su socijalno obespravljeni i marginalizirani,
- 2001. godine prihvaćena je studija *O pravu na obrazovanje za osobe s invaliditetom: prema inkluziji*, (Education for all (EFA) Flagship on The Right to Education for Persons with Disabilities: Towards Inclusion)
- 2008. godine prihvaćena je *UN-ova Konvencija o pravima za osobe s invaliditetom*, koja potiče društvenu inkluziju kao temelj društvene jednakosti (Guideliness for Inclusion, 2005, 14).

Izjava i okvir iz Salamanke (1994) jedan je od ključnih dokumenata na međunarodnoj razini, koji jasno ističe principe i praksu obrazovne inkluzije. Donesena je na UNESCO-ovoj Svjetskoj konferenciji o posebnim obrazovnim potrebama djece, održanoj 1994. godine u Salamanki. Pod terminom „posebne obrazovne potrebe“ podrazumijevaju se potrebe djece s poteškoćama i darovita djeca, djeca s ulice i djeca koja rade, djeca iz udaljenih krajeva i nomadskog podrijetla, djeca iz jezičnih, etničkih ili vjerskih manjina i djeca iz drugih područja ili skupina koje su u nepovoljnom položaju ili su marginalizirana (The Salamanca statement and framework for action on special needs education, 1994, čl.3)“.

U kontekstu poticanja obrazovne inkluzije na razini svjetskih politika obrazovanja važna je uloga Organizacije Ujedinjenih naroda za prosvjetu, znanost i kulturu (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, UNESCO) i Organizacije za ekonomsku suradnju i razvoj (Organization for Economic Cooperation and development, OECD). Njihov je utjecaj važan za kreiranje nacionalnih politika, ali i za neposrednu školsku praksu.

U posljednjih dvadeset godina UNESCO je intenzivno usmjeren na tri ključna cilja, a to su: kvalitetno informiranje o aktivnostima vezanima za provedbu inkluzije, savjetovanje u području provedbe inkluzije te obrazovanje nastavnika. Pri kvalitetnom informiranju misli se na kontinuirano pisanje izvješća pojedinih zemalja o realiziranim aktivnostima u području obrazovne inkluzije. Pod savjetovanjima se podrazumijeva suradnja na nacionalnoj i međunarodnoj razini kroz radne posjete i sastanke na kojima se razvija i gradi politika i praksa obrazovne inkluzije i inkluzivnog obrazovanja. Za koncept inkluzije u obrazovanju, profesionalno usavršavanje i stjecanje novih metoda i oblika rada kod nastavnika je jedan od ključnih ciljeva zemalja koji naglašavaju važnost inkluzije za cjelokupni razvoj društva. Treći cilj usmjeren je na obrazovanje nastavnika kao pretpostavke za uspješnu provedbu inkluzije u kontekstu školske prakse (Mittler, 2006, 21). UNESCO je u području obrazovanja nastavnika izradio niz programa koji su usmjereni na stjecanje

novih kompetencija (Booth, 1999) i na restrukturiranje škola i učionica koje trebaju biti usmjerene na maksimalno zadovoljavanje obrazovnih mogućnosti sve djece (Ainscow, 2004). U području obrazovne inkluzije od kraja 70-ih godina prošlog stoljeća OECD usmjerava svoje djelovanje na dva usko povezana područja; s jedne strane na uključivanje učenika s teškoćama u razvoju u sustav redovitog obrazovanja, a s druge strane na zapošljavanje djece i mladih s teškoćama u razvoju primjereno njihovim mogućnostima (Mittler, 2006). U posljednje vrijeme rad OECD-a u području obrazovne inkluzije orijentiran je na promjenu obrazovne prakse u funkciji što kvalitetnije provedbe inkluzije na svim razinama odgojno-obrazovnog sustava. Kvalitetna suradnja zemalja članica usmjerena je na praćenje aktivnosti radi što boljeg unapređenja čimbenika ključnih za uspješnu provedbu inkluzije u obrazovanja na međunarodnoj razini. Ostala područja kojima se posvećuje pozornost usmjerena su na veću uključenost predstavnika roditelja u radu pojedinih agencija, praćenje i vrjednovanje učenikovog postignuća, razvoj nacionalnog kurikula i povećanje uloge asistenata u nastavi kao neposredne podrške u procesu učenja i poučavanja u razredu.

Pod ostalim inicijativama na europskoj razini, a koje su važne za napredak obrazovanja na razini pojedinog sustava odgoja i obrazovanja, valja istaknuti različite odgojno-obrazovne programe Europske unije, koji u svom sadržajnom okviru naglašavaju važnost obrazovne inkluzije i inkluzivnog obrazovanja na razini cjelokupne školske prakse.

Obrazovni su programi EU-a koji se realiziraju u okviru odgojno-obrazovnog sustava Republike Hrvatske „Programi za cjeloživotno učenje“ (2011) i program „Mladi na djelu“. Od početka 2011. RH punopravno sudjeluje u tim programima. Osnovni im je cilj stručno usavršavanje neposrednih nositelja odgojno-obrazovne djelatnosti, razvoj komunikacijskih vještina, stjecanje novih znanja, vještina i kvalifikacija, učenje stranih jezika, razmjene, obavljanje volonterske službe. Profesionalni i osobni razvoj sudionika u tim programima pridonosi modernizaciji i internacionalizaciji hrvatskog obrazovnog sustava te istodobno potiče međunarodnu suradnju obrazovnih ustanova i organizacija.

Program za cjeloživotno učenje predstavlja obrazovni program Europske unije usmjeren na sve razine obrazovanja, od predškolskog do visokog obrazovanja te obrazovanja odraslih. U okviru tog programa postoje četiri sektorska potprograma, a to su: Comenius, Erasmus, Leonardo Da Vinci i Grundtvig.

Potprogram Comenius odnosi se na predškolsko, osnovnoškolsko i srednjoškolsko obrazovanje, a u njemu mogu sudjelovati učenici, nastavnici, tijela lokalne i regionalne uprave i samouprave, udruge roditelja, nevladine organizacije te ustanove za osposobljavanje nastavnika. Cilj je Comenius potprograma razvijati znanje o raznolikosti europskih kultura i jezika i razumijevanje među mladima i nastavnim osobljem te pomoći mladima u

razvijanju osnovnih životnih kompetencija potrebnih za osobni razvoj. Potprogram Erasmus odnosi se na visoko obrazovanje te je namijenjen studentima koji žele studirati i usavršavati se u inozemstvu, nastavnicima i osoblju zaposlenima na visokim učilištima. Potprogram Leonardo Da Vinci odnosi se na strukovno obrazovanje i osposobljavanje te povezuje obrazovnu politiku i praksu u području strukovnog obrazovanja i osposobljavanja. Potprogram Grundtvig odnosi se na obrazovanje odraslih te je usmjeren na potrebe u obrazovanju i osposobljavanju odraslih u kojima ne prevladava strukovni aspekt, kao i na ustanove i organizacije koje provode formalne i neformalne vidove obrazovanja odraslih.

Program *Mladi na djelu* namijenjen je mladima i organizacijama i udrugama koje se bave mladima i njihovim razvojnim potrebama i interesima. Ovaj program teži razvijanju osjećaja aktivnog europskog građanstva, solidarnosti i tolerancije među mladim Europljanima te njihovom aktivnom uključivanju u kreiranje budućnosti Europske unije (Programi za cjeloživotno učenje, 2011). S obzirom na Europu kao multikulturalni kontinent, u ovom, kao i drugim programima obrazovna je inkluzija implicitan cilj.

Odnos obrazovne inkluzije i integracije djece i učenika s teškoćama u razvoju

Obrazovna se inkluzija u pedagoškom kontekstu razlikuje od integracije djece s teškoćama u razvoju u obrazovni sustav. Obrazovna je inkluzija omogućavanje obrazovanja svakom djetetu i odrasloj osobi pod jednakim uvjetima, a u skladu sa sposobnostima osobe, isključujući bilo koju različitost. Ona je sredstvo društvene inkluzije. Slee (2009) ističe kako je obrazovna inkluzija kritički projekt i politički imperativ odgojno-obrazovnih sustava. Navodi kako je upravo uključenost i sudjelovanje djece i odraslih u svim društvenim tokovima, pa tako i obrazovanju, uvjet napretka i razvoja svakog društvenog sustava. Inkluzija u obrazovanju, kao zahtjev koji proširuje koncept obrazovne integracije djece s teškoćama u razvoju u sustav redovnih škola, postavlja nove izazove i zadatke specijalnim, a još više redovitim školama. Primjenom inkluzivnog koncepta u obrazovanju znatno se mijenja položaj osoba s teškoćama u razvoju. Osim što su uključeni u odgojno-obrazovni sustav, postaju i aktivni dio procesa učenja i stjecanja potrebnih kompetencija za život i rad.

Škola u provedbi inkluzije dobiva zadatak osiguravanja kvalitetnog učenja i poučavanja bez segregacije i/ili izolacije (Mittler, 2006; Dyson, 1997). S obzirom na razlike u načinima provedbe inkluzije u školskoj praksi, autori joj daju različita određenja. Izdvajamo neka:

- inkluzija je zahtjev kojim se naglašava da je svako dijete spremno obrazovati se prema svojim sposobnostima (Shultz-Stout, K., 2001),

- inkluzivna je škola mjesto gdje svatko pripada, biva prihvaćen i podržan od svojih vršnjaka i drugih članova školske zajednice, kako bi se izišlo ususret njegovim obrazovnim potrebama (Stainback, Stainback, 1990),
- inkluzija je povećanje sudjelovanja i smanjivanje isključenosti iz osnovnih društvenih tokova (Potts, 1997),
- inkluzija predstavlja proces kojim škola nastoji odgovoriti svim učenicima individualno prilagođavajući cjelokupnu organizaciju škole i pripreme kurikula (Sebba, 1996),
- inkluzivna je škola ona u kojoj su prihvaćena sva djeca (Thomas, 1997),
- potpun i efikasan proces inkluzije prisutan je kada učenik pripada, osjeća se dobrodošlim i participira u aktivnostima škole i šire društvene zajednice (Farrell, 2001).

Flere (1973, 77) govori o problemu nejednakosti obrazovnih šansi, koji postavlja u širi društveni kontekst, kao nejednakost radnih i ostalih životnih mogućnosti. Škola u provedbi inkluzije dobiva zadatak osiguravanja kvalitetnog učenja i poučavanja bez segregacije i/ili izolacije (Mittler, 2006; Dyson, 1997). Primjena obrazovne inkluzije u školama je, prema tome, usmjerena na postavljanje novih zadataka, metoda i oblika rada pri čemu se uvažavaju individualne mogućnosti učenika. Ovaj zahtjev pretpostavlja dublje razumijevanje odgojno-obrazovne djelatnosti i odgojno-obrazovnog procesa na razini obrazovne politike kao i na razini odgojno-obrazovne prakse. Ivančić (2010, 7) smatra da je za kvalitetnu primjenu obrazovne inkluzije potrebna promjena u našim stavovima, uvjerenjima, znanjima i umijećima pomoću kojih razumijevamo različite potrebe učenika. Stavovi prema osobama s teškoćama u razvoju, kao i stavovi prema djeci s posebnim obrazovnim potrebama nisu urođeni, nego naučeni. Razvijanje svijesti o prihvaćanju različitosti kod djece i mijenjanje stavova prema djeci s posebnim potrebama čini važan preduvjet za uspješnu provedbu inkluzije u školi. S ovim gledištem izlazimo iz okvira obrazovne inkluzije u područje inkluzivnog obrazovanja i inkluzivne pedagogije.

Dok je u obrazovnoj inkluziji naglasak stavljen na interakciju osoba s posebnim potrebama i bez posebnih potreba u okviru redovitog školovanja, inkluzivno obrazovanje usmjereno je na poticanje razvoja svijesti kod učenika i cijelog školskog osoblja o važnosti inkluzije u cilju prihvaćanja različitosti kao poticaja u učenju, a ne prepreke. Kvalitetna suradnja nastavnog i nenastavnog osoblja u školi važan je preduvjet za uspješnu provedbu inkluzije. Kreiranje pozitivne prakse u kontekstu razrednog okruženja usmjereno je na primjenu novih metoda i oblika rada kod učitelja i nastavnika. Obrazovna je inkluzija u direktnoj sprezi s inkluzivnim obrazovanjem. Obrazovna inkluzija u provedbi na razini školske prakse pretpostavlja mijenjanje organizacije rada škola s posebnim naglaskom na promjene u organizaciji nastave i učenja, te primjenu inkluzivnog obrazovanja, to jest stjecanja znanja, razvijanja vještina i

sposobnosti te stavova o svim vrstama različitosti i njihovom spoju u vrijednosti čovjeka i ljudskog dostojanstva.

Kurikulski pristup usmjeren na razvoj kompetencija traži promjene metoda i oblika rada u kojima kvaliteta primjene obrazovne inkluzije kao koncepta pretpostavlja osmišljen model inkluzivnog odgoja i obrazovanja s gledišta školskog sustava i s gledišta odgojno-obrazovne prakse. Tako je glavna zamjerka obrazovanja djece s teškoćama u razvoju u okviru specijalnih škola ta što djeca nisu dovoljno aktivirala svoje potencijale, nisu stjecala socijalno i emocionalno iskustvo koje bi im omogućilo kasnije uključivanje u sve aspekte društvenog i profesionalnog života (Sekulić-Majurec, 1997). Integracija djece s posebnim potrebama, posebice djece s teškoćama u razvoju bila je novina obrazovnih sustava 60-ih i 70-ih godina prošlog stoljeća u zapadnim zemljama Europe i svijeta. Prema Stančiću (1982) „dijete s teškoćama u razvoju“ s odgojno-obrazovnog i rehabilitacijskog aspekta je ono dijete koje uslijed oštećenja nekog organa i/ili funkcije ima posebne rehabilitacijske i odgojno-obrazovne potrebe koje je potrebno zadovoljiti organizacijom posebnih uvjeta ili postupaka kojima bi se razvojne teškoće ublažile ili pak uklonile. Autor smatra da bi navedenu kategoriju djece prikladnije bilo nazivati „djecu s posebnim obrazovnim potrebama“ zato što specifične odgojne i obrazovne potrebe ne proizlaze isključivo kod djece koja imaju određenu tjelesnu ili intelektualnu teškoću u razvoju.

Na odgojnom se planu poteškoće u razvoju najčešće manifestiraju kao teškoće u ponašanju i ogledaju se u različitim oblicima neprilagođenog ponašanja dok se u obrazovnom planu manifestiraju kao teškoće u učenju i savladavanju obrazovnih zadataka (Sekulić-Majurec, 1983). Temeljni cilj integracije bio je uključiti dijete s teškoćama u razvoju u sustav redovitog školovanja. Zadaci integracije bili su: poštovati pravo na obrazovanje djece s teškoćama u razvoju, uključiti dijete s teškoćama u razvoju u redovite škole s ostalom djecom i restrukturirati cjelokupni sustav specijalnih škola (Visilie, 2003). Stančić (1982) opisuje integraciju u školstvu kao kreiranje objektivnih i subjektivnih uvjeta za djecu s teškoćama u razvoju koji će rezultirati što je moguće manjim ograničenjima za njihov razvoj. Prema istom autoru smještaj djece s teškoćama u razvoju u redovite škole predstavlja sredstvo socijalne integracije. Integracija se često interpretira kao pružanje jednakih mogućnosti odgoja i obrazovanja svoj djeci, bez obzira imaju li teškoću u razvoju ili ne.

Istraživanja koja su provedena u okviru odgojno-obrazovnog sustava Engleske 80-ih godina prošlog stoljeća iz područja obrazovne integracije i specijalne pedagogije bila su usmjerena na omogućavanje pristupa obrazovanja djece s teškoćama u razvoju (Reynolds i Ainscow, 1994. u Ainscow, Dyson i Weiner, 2010). S obzirom na to da je isključenost djece s teškoćama u razvoju iz sustava odgoja i obrazovanja bila značajna, kao moguće rješenje navedenog problema, pristupilo se osnivanju specijalnih škola u okviru kojih se omogućilo obrazovanje djece s teškoćama u razvoju. Praksa odgoja i

obrazovanja u specijalnim školama pokazala je s vremenom velike nedostatke zbog toga što djeca nisu bila s ostalim svojim vršnjacima, a potom i zbog velikih razlika u postignućima učenja kod učenika (Ainscow, Dyson i Weiner, 2010). Odnos prema djeci s teškoćama u razvoju nije oduvijek bio prihvaćen te se mijenjao usporedno s razvojem društva i znanstvenih spoznaja, od potpune izoliranosti preko integracije do inkluzije. Stavovi šire društvene sredine prema djeci s teškoćama u razvoju i prema njihovim sposobnostima pesimistični su i puni stereotipa. To rezultira psihosocijalnim preprekama kao najvećem nedostatku socijalne integracije. Odgojem i obrazovanjem djeca s teškoćama u razvoju osposobljavaju se za što samostalniji život i rad, a to doprinosi i njihovom društvenom prihvaćanju i razbijanju predrasuda. Tako se ta djeca izjednačuju i udružuju s ostalom djecom, odgajaju se i obrazuju s ostalom djecom, odnosno integriraju se u širu društvenu sredinu (Soldo, 1986, 30).

Obrazovna inkluzija predstavlja znatno širi koncept od koncepta integracije djece s teškoćama u razvoju u redovito školovanje. Omogućavanje pristupa obrazovanju prema konceptu inkluzivnog obrazovanja praktično se odnosi s jedne strane na djecu i učenike koja imaju ograničene psihofizičke sposobnosti, a s druge strane na djecu i učenike koja su zbog socijalnih, kulturnih, etničkih, odgojno-obrazovnih i drugih razlika podložni društvenoj i obrazovnoj isključenosti. Sudionicima procesa obrazovne integracije, odnosno učiteljima, nastavnicima i učenicima potrebna je adaptacija na novonastalu situaciju, realizaciju novih ciljeva, uspješnu suradnju u razrednom okruženju koju obilježavaju različitosti, a istodobno održavaju procesa učenja i poučavanja kvalitetnim.

Promjene u društveno-kulturnom kontekstu odnose se na stvaranje povoljnih uvjeta za provođenje inkluzivnog odgoja i obrazovanja u okviru škole. Pri tome se pod povoljnim uvjetima misli na osiguravanje zakonskih, ekonomskih i materijalnih mogućnosti, ali i potrebu za promjenom stavova, uvjerenja, znanja i umijeća kojima promičemo inkluziju na razini škole (Ivančić, 2010). Prema nekim autorima (Sebba, Sachev, 1997) stavovi nastavnika o inkluziji, odnosno uključivanju djece s posebnim obrazovnim potrebama u sustav redovnog školovanja, smatraju se najvažnijom preprekom za njezinu uspješnu provedbu. Ako se percepcije i stavovi nastavnika o integraciji i/ili inkluziji ne mijenjaju u skladu s društvenim promjenama, ali i obrazovnim potrebama djece, pojavljuju se prepreke za uspješnu realizaciju inkluzivnog odgoja i obrazovanja na razini školske prakse. Prema Mittleru (2006) stavovi nastavnika o inkluziji mijenjaju se ako je nastavnik u svojoj neposrednoj praksi imao iskustvo u radu s djecom s posebnim obrazovnim potrebama u svojem razrednom okruženju dok se prema Blamiresu (1999) integracija odnosi na uključivanje djeteta s teškoćom u razvoju u sustav redovitog školovanja.

Inkluzivno obrazovanje odnosi se na praksu uključivanja svih učenika - bez obzira na talent, poteškoću, socio-ekonomski status ili podrijetlo – u

redovite škole i razrede gdje je moguće odgovoriti na sve njihove individualne potrebe (Karagiannis, Stainback & Stainback, 2000). Inkluziju karakterizira osjećaj pripadanja, pri čemu se podrazumijeva da su sva djeca aktivno uključena u odgojno-obrazovne aktivnosti škole. Obrazovna inkluzija tako predstavlja proces, a ne stanje.

Obrazovna je inkluzija prema Stubbsu (1998) strategija kojoj je cilj unaprjeđenje inkluzivnog društva u kojem se omogućuje svoj djeci i odraslima, bez obzira na spol, dob, sposobnost, etničku pripadnost ili neku drugu teškoću, sudjelovanje u obrazovanju i drugim društvenim događanjima. Slatina (2003) inkluziju u obrazovanju naziva pokretom protiv predrasuda kojim se želi razvijati osjećaj društvene zajednice za toleranciju i razvoj pozitivnih stavova prema osobama koje su "drugačije" od drugih. Prema Ainscowu (2004) obrazovna inkluzija usmjerena je na restrukturiranje cjelokupne školske prakse. Pašalić-Kreso (2003, 22) inkluziju u obrazovanju smatra pedagoško-humanističkim reformskim pokretom koji teži postizanju pune ravnopravnosti svakog učenika te omogućavanja razvoja svakog djeteta u skladu s njegovim sposobnostima. Obrazovna inkluzija, odnosno inkluzivno obrazovanje jedan je aspekt društvene inkluzije sa značenjem društvene jednakosti i prihvatljivosti, a koji se odnosi na obrazovanje s usmjerenošću na obrazovne zahtjeve i potrebe svih, djece i odraslih, s posebnom usmjerenošću na one koji su podložni socijalnoj isključenosti, izloženi socijalnoj marginalizaciji, a time obespravljeni i ranjivi (Margaritoiu, 2010). Postoje određenja da je inkluziju nemoguće definirati odvojeno od procesa isključenosti (engl. exclusion). Jedno takvo određenje (Booth, 1999, 78) glasi da je inkluzija proces povećanja sudjelovanja svih učenika u cilju smanjivanja njihove isključenosti iz školskog kurikula, kulturne i šire društvene zajednice. Prema tome, cilj je inkluzivnog obrazovanja nadići prepreke sudjelovanja u učenju svih učenika s naglaskom na jedan kontinuirani proces pri kojem je zadatak škole angažirati sve sudionike školskog okruženja (Ainscow, 1999). Koncept obrazovne inkluzije usmjeren je na cjelokupnu odgojno-obrazovnu praksu u okviru redovitog školovanja pri čemu je svako dijete spremno obrazovati se u skladu s individualnim mogućnostima u školi kao odgojno-obrazovnoj instituciji.

Obrazovna inkluzija označava reformu i restrukturiranje obrazovnog sustava i školskog procesa u cjelosti. Nejednakosti u materijalnim i kadrovskim uvjetima koji su potrebni za učinkovito provođenje obrazovne inkluzije određuju različitu dinamiku provedbe postavljenih ciljeva u okviru različitih sustava odgoja i obrazovanja.

Prema Florianu, Youngu i Rouseu (2010) smatra se važnim razviti jednu inkluzivnu pedagogiju pri čemu se ističe kako nije važno samo obrazovati učitelje i nastavnike za rad u inkluzivnim učionicama koliko im omogućiti da na najbolji mogući način iskoriste kompetencije koje već posjeduju. Kvalitetna inkluzivna praksa podrazumijeva kvalitetno obrazovanje nastavnika koji rade u razrednim odjeljenjima u okviru redovitih škola u koja su uključena djece s

posebnim obrazovnim potrebama. Permanentno stručno usavršavanje za rad u inkluzivnim učionicama uz primjenu novih kompetencija, metoda i oblika rada postaje njihova zadaća.

Bilo da je riječ o procesu integracije ili inkluzije, u obrazovnom kontekstu to znači omogućiti školovanje svakom djetetu u skladu sa suvremenim nastavnim planovima i programima, pedagoškim standardima i kurikulumima usmjerenih na individualne mogućnosti svakog djeteta. Prema suvremenom kurikulumu odgoja i obrazovanja i holističkom pristupu zadovoljavanja odgojno-obrazovnih potreba, uspješnost učenika s teškoćama u razvoju ovisi o vrsti potpore koja im se pruža u školi i životu. To rezultira time da učenici s teškoćama u razvoju mogu biti uspješni u školovanju i životu ako im se pruži primjerena podrška. Različitosti među učenicima smatraju se kao poticaj u učenju i sudjelovanju u nastavnom procesu, a ne kao prepreka. Proces nastave i učenja usmjeren je na uvažavanje i prihvaćanje različitosti kod učenika. Za školsku praksu to znači primjenu novih metoda i oblika rada. Škole su u kreiranju potreba za uspješnu provedbu procesa inkluzije ograničene zato što su usmjerene prema potrebama i prioritetima obrazovne politike pojedine zemlje. Provedba obrazovne inkluzije pretpostavlja spremnost cjelokupne školske prakse, pri čemu se prvenstveno misli na primjerenu izobrazbu nastavnika na razini inicijalnog obrazovanja, a potom i neprestano stručno usavršavanje tijekom radnog vijeka.

Obrazovna inkluzija s gledišta obrazovne politike i prakse u Republici Hrvatskoj

U Hrvatskoj se, kao i u mnogim drugim razvijenim zemljama Europe i svijeta, od početka 70-ih godina velika pozornost posvećivala procesu obrazovne integracije u cilju omogućavanja školovanja djece s teškoćama u razvoju zajedno s ostalim vršnjacima u redovitom sustavu obrazovanja. Integracija djece s teškoćama u redoviti obrazovni sustav predstavljala je veliki reformski iskorak glede unaprjeđenja obrazovanja i našla je uporište ne samo u svim reformskim promjenama zadnja tri desetljeća nego i u obrazovnoj legislativi. Hrvatski obrazovni sustav, prema tome, zadnja tri-četiri desetljeća obilježava lagano nestajanje specijalnih škola te zadržavanje sve rjeđih centara za obrazovanje namijenjenih djeci koja prema medicinskim dijagnozama i timskim stručnim ekspertizama nemaju predispozicije za pohađanje nastave u redovitom sustavu obrazovanja. Gotovo sva druga djeca našla su svoje mjesto u redovitim školama primjenom procesa integracije. Možemo reći da je integracija djece s teškoćama u razvoju u redovite škole rezultirala razgradnjom sustava specijalnih i redovitih škola.

Bit provedbe integracije stoga se većim dijelom odnosi na promjene u cjelokupnom sustavu odgoja i obrazovanja (Zovko, 1980). Redovite škole zamijenile su unificirani nastavni plan i program za individualizirani za učenika s posebnom potrebom. Individualizacija nastave i individualizirani

pristup svakom učeniku, posebno prilagođeni odgojno-obrazovni programi, primjerena nastavna sredstva i pomagala, psihološki pristup djeci s teškoćama u razvoju osnovna su obilježja redovitih škola. Model integracije razrađen je na dva načina. Jedan je način izrada posebnog programa za učenika s posebnim potrebama integriranoga u razred s drugim učenicima. Drugi je način formiranje posebnog razrednog odjeljenja za djecu s posebnim potrebama unutar kojih se ponovno radi programska diferencijacija prema mogućnostima i potrebama svakog učenika. Ovaj model zahtijevao je prvenstveno promjenu pedagoških standarda na principu smanjenja broja učenika u razredu ako razredno odjeljenje uključuje učenika s posebnim potrebama. Tako su, primjerice, među učenicima s posebnim potrebama u osnovnim školama Republike Hrvatske najčešće prisutni učenici sniženih kognitivnih sposobnosti i učenici sa specifičnim teškoćama učenja kao što su disleksija i disgrafija ili učenici s teškoćama na području pažnje ili hiperaktivnosti. Pretpostavka za uspješan i kompetentan rad učitelja s djecom s posebnim potrebama pozitivan je stav prema uključivanju djece s posebnim potrebama iz čega proizlazi želja za prihvaćanjem djece različitih potreba (Igrić, 2003). U školskoj praksi nije izostao pozitivan stav učitelja, ali je teret odgovornosti za efikasnost integracije i uspjeh učenika ostavljen prvenstveno učitelju i stručnim suradnicima. Problemi s kojima se suočavaju učitelji, nastavnici i stručni suradnici rješava se profesionalnim usavršavanjem u području onih kompetencija koje nisu stekli tijekom stjecanja temeljne kvalifikacije.

Školska je praksa, međutim, zadnjih desetak godina postala složenijom zbog niza drugih zahtjeva koji su uslijedili s društvenim, kulturnim, političkim, gospodarskim promjenama, novim znanstvenim saznanjima, utjecaja informacijsko-komunikacijskih tehnologija i dr. Na obrazovni je sustav, među inim, izniman utjecaj imala promjena obrazovne paradigme, a to je prijelaz sa sadržajne usmjerenosti na kompetencijsku. Ustrajavanje na nekada promijenjenim pedagoškim standardima postalo je neodrživo za efikasnu odgojno-obrazovnu djelatnost (poučavanje) i proces (učenje), a posebice za zahtjeve kvalitete obrazovanja.

Republika Hrvatska potpisnica je „Konvencije o pravima djeteta“ i UN-ove „Konvencije o pravima osoba s invaliditetom“ koji za primarni cilj imaju razvoj inkluzivnog odgoja i obrazovanja u okviru školske prakse (Kudek Mirošević, 2007). Implementacija obrazovne inkluzije na razini školske prakse usmjerena je na postavljanje novih obrazovnih ciljeva te novih zadataka, metoda i oblika rada. Obrazovna inkluzija time se odnosi na sve neposredne nositelje obrazovne prakse – učitelje, stručne suradnike, učenike, roditelje i skrbnike te posredne sudionike obrazovanja - one koji žive u lokalnoj i regionalnoj zajednici, tj. one koji čine životno okruženje odgojno-obrazovne ustanove.

Ti događaji u društvenim procesima ukazuju na prelazak integrativne škole u inkluzivnu, odnosno primjenu obrazovne inkluzije u Republici

Hrvatskoj bez kreiranja posebnih smjernica i posebnih dokumenata na razini obrazovne politike. Praktična primjena obrazovne inkluzije prepoznata je konkretno u uključenosti djece pripadnika romske nacionalne manjine u redoviti sustav. Njihovo uključivanje u škole ukazuje na postojanje tipičnih inkluzivnih razreda jer među romskom djecom ima onih koji su građani Republike Hrvatske, ali ne znaju hrvatski jezik. Učitelji su suočeni s vrlo specifičnim odgojno-obrazovnim radom – skupinom koja zna hrvatski jezik i pojedincima i/ili skupinama koje ne znaju hrvatski jezik. Ova različitost govori o inkluziji u obrazovnoj praksi. Inkluzivni razredi i inkluzivne škole postaju specifičnosti svih lokalnih sredina. U razredu s učenicima prosječnih sposobnosti uključeno je odgojno zapušteno dijete ili učenik putnik ili slijepa djevojčica ili izrazito daroviti učenik ili dvoje domske djece ili imigrant kineske narodnosti. Aktivnosti koje je poduzela obrazovna politika usmjerene su na inoviranje pedagoških standarda 2008. godine i donošenjem Državnih pedagoških standarda za predškolski odgoj i naobrazbu, za osnovnoškolski sustav odgoja i obrazovanja i srednjoškolski sustav odgoja i obrazovanja. Državni pedagoški standardi uređuju ponovno integraciju djece s teškoćama propisujući manji broj učenika u razrednom odjeljenju. Uvjet za smanjenje broja učenika postojanje je medicinske dijagnoze i pristupa koji definira stručna skupina u širem sastavu (liječnik, pedagog, psiholog i drugi stručni suradnici). Državni pedagoški razredi ne uzimaju u obzir definiranje inkluzivnih razreda zbog drugih posebnih potreba učenika.

Reformska novina obrazovnog sustava u Republici Hrvatskoj odnosi se na uvođenje kompetencijskog pristupa na sve razine obrazovanja. Na predtercijarnu razinu odnosi se kreiranje i donošenje Nacionalnog okvirnog kurikula za predškolski odgoj, opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje (NOK, 2011.), dokumenta koji obrazovnu inkluziju implicira kroz nekoliko načela: jednakost obrazovnih mogućnosti za sve, obveznost općeg obrazovanja, uključenost svih učenika u odgojno-obrazovni sustav, poštivanje ljudskih prava i prava djece, europsku dimenziju obrazovanja i interkulturalizam (NOK, 2011, 26).

Spektar učenika s posebnim potrebama implicira provođenje inkluzivnog obrazovanja. Inkluzivno je obrazovanje proces stjecanja znanja, razvijanja vještina i sposobnosti te stavova o prihvatanju različitosti, razvijanju svih oblika solidarnosti i humanizaciji odnosa jednih prema drugima radi lakše i šire prihvaćenosti u društvu. S obzirom na to da inkluzivna pedagogija pretpostavlja ostvarenje odgojne dimenzije, Nacionalni okvirni kurikulum predvidio je njegovu realizaciju u međupredmetnim temama, posebice u području osobnog i socijalnog razvoja učenika (NOK, 2011, 42-43) i području građanskog odgoja i obrazovanja (NOK, 2011, 46-47).

Paralelno s kurikulskim promjenama na visokoobrazovnoj razini u Republici Hrvatskoj povećava se obujam kvalifikacije odgojitelja, učitelja, nastavnika i stručnih suradnika završavanjem diplomske razine studijskog

programa u trajanju od pet godina. Kurikulske promjene nose niz drugih promjena - od primjene novih metoda i oblika rada do novih obrazovnih sredstava. Inkluzivna pedagogija pretpostavlja visokokvalitetno obrazovanje i osposobljene neposredne nositelje odgojno-obrazovnog rada u odgojno-obrazovnim ustanovama jer obrazovna inkluzija znači restrukturiranje školskog procesa koji će ostvarivati učitelji, nastavnici i stručni suradnici, a ne obrazovna politika.

Zaključak

Obrazovna inkluzija povezana je s društvenom inkluzijom. Društvena inkluzija temelji se na društvenim vrijednostima jednakosti i pravednosti. U obrazovnom kontekstu jednakost se odnosi na jednakost obrazovnih šansi te otvorenost formalnog obrazovanja svima, bez obzira na različitosti. Pravednost je temeljna humanistička vrijednost koja ne daje prostor nikakvom obliku diskriminacije, odjeljivanja, udaljavanja jednih od drugih, bez obzira na različitosti niti lišavanja ravnopravnosti. Ona znači ravnopravno uključivanje, pripadanje i sudjelovanje svake osobe u društvu. Jednakost i pravednost direktno se reflektiraju na obrazovne sustave te određuju značenje inkluzije u ravnopravnu uključenost svakog djeteta, učenika, studenta ili odrasle osobe u obrazovni sustav. Obrazovne politike na svjetskoj razini usmjerene su na ostvarenje tih vrijednosti i težnji pokazujući smjernice efikasnih djelovanja i akcijskih planova pojedinim državama i vladama.

Koncept obrazovne inkluzije nastao je iz modela integracije djece s teškoćama nalazeći praktično polazište u sustavu vrijednosti koji se odnosi na prihvaćanje i uvažavanje različitosti kod djece, bez obzira na spol, nacionalnost, rasu, socioekonomski status, odgojno-obrazovni uspjeh ili poteškoću u razvoju i/ili učenju. Suvremeni kurikuli odgoja i obrazovanja usmjereni na razvoj kompetencija traže promjene metoda i oblika rada u kojima kvaliteta primjene obrazovne inkluzije, kao zahtjeva, pretpostavlja osmišljen model inkluzivnog odgoja i obrazovanja s gledišta školskog sustava i s gledišta odgojno-obrazovne prakse.

U europskom kontekstu obrazovna inkluzija pretpostavlja paralelno ostvarivanje obrazovne inkluzije i inkluzivnog obrazovanja, odnosno osmišljavanje inkluzivne pedagogije koja najdublju istinu za poboljšanja i unaprjeđenja može tražiti jedino u školskoj praksi o čemu svjedoče iskustva primjene obrazovne inkluzije u hrvatskim školama i odnos obrazovne politike spram školske prakse.

Literatura

1. Ainscow, M (2004.) *Special Needs in the classroom: A teacher education guide*. London: Jessica Kingsley and UNESCO.
2. Ainscow, M., Dyson, A. i Weiner, S. (2010.) *A review of international literature on ways of responding to students with special educational needs in schools*. University of Manchester: Centre for Equity in Education.
3. Blamires, M (1999.) Universal design for learning: re-establishing differentiation as part of the inclusion agenda?“, *Support for learning* 14 (4), str. 158-63.
4. Booth, T. (1999.) Inclusion and exclusion policy in England: who controls the agenda?“, u D. Armstrong i sur. *Inclusive Education: Contexts and comparative Perspectives*. London: David Fulton Publishers, 78-98.
5. Dyson, A. (1997.) Social and educational disadvantage: reconnecting the system, *British Journal of Special Education* 24 (4), str. 152-157.
6. Farrell, P. (2001.) Special education in the last twenty years: have things really got better?, *British Journal of Special Education*, 28 (1), str. 3-9.
7. Flere, S. (1973.) *Obrazovanje za sve*. Beograd: Duga.
8. Florian, L., Young, K. i Rouse, M (2010.) Preparing teachers for inclusive and diverse educational environments: studying curricular reform in a initial teacher education course, *International Journal of inclusive education*, 14 (7), str. 709-722.
9. Igrić, Lj. (2003.) Uvod. U: L. Kiš-Glavaš i R. Fulgosi-Masnjak, ur. *Do prihvatanja zajedno: Integracija djece s posebnim potrebama*. Zagreb: Offset tisak.
10. Ivančić, Đ. (2010.) *Diferencirana nastava u inkluzivnoj školi*. Zagreb: Alka script.
11. Karagiannis, A., Stainback, W. and Stainback, S. (2000.) Rationale for Inclusive Schooling. U W. Stainback i S. Stainback (Eds.). *Inclusion: A Guide for Educators*. Baltimore: Brookes Publishing Co.
12. Kudek Mirošević Jasna (2007.) Inclusive education in Croatia; Regional Workshop-Europe on Inclusive Education. Sinaia, Romania UNESCO. http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Inclusive_Education/Reports/sinaia_07/croatia_inclusion_07.pdf.
13. Margaritoiu, A. (2010.) *Inclusive Education- Key Aspects, Dilemmas and Controversies*, Educația incluzivă - aspecte cheie, dileme și controverse. By: Mărgărițoiu, Alina. Petroleum - Gas University of Ploiesti Bulletin, *Educational Sciences Series*, 62 Issue 1B, str. 81-86. <http://web.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=4&hid=126&sid=128f4c1d-236c-48c1-b6e8-532b90e35e01%40sessionmgr104>.
14. *Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje*. (2011.), Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa
15. Mittler, P. (2006). *Working towards inclusive education, social contexts*. London: David Fulton Publishers.
16. Obrazovni programi Europske Unije- Program za cjeloživotno učenje i program Mladi na djelu (2011.) http://www.sfzg.unizg.hr/download/repository/MZOS_LLPyiNA_info_za_DKP_zavrsno_22022011.pdf

17. Pašalić-Kreso, A. (2003.) Geneza sazrijevanja ideje inkluzije ili inkluzija u funkciji smanjivanja neravnopravnosti u obrazovanju. U zborniku: *Inkluzija u školstvu Bosne i Hercegovine*, TEPD - Teacher education and professional development i Odsjek za pedagogiju Filozofskog fakulteta u Sarajevu
18. Potts, P. (1997.) *Developing a Collaborative Approach to the Study of Inclusive Education in More Than One Country*. Paper presented to the European Conference on Educational Research, Frankfurt.
19. Sebba, J. (1996.) *Developing Inclusive Schools*. University of Cambridge: Institute of Education, No.31, str. 3.
20. Sebba, J. with Sachdev, D. (1997.) *What works in inclusive education?* Barking: Barnardos.
21. Sekulić-Majurec, A. (1983.) *Integracija učenika s teškoćama u razvoju u redovni odgoj i osnovno obrazovanje i pretpostavke realizacije*. Doktorska disertacija. Zagreb: Filozofski fakultet.
22. Sekulić-Majurec, A. (1997.) Integracija kao pretpostavka uspješne socijalizacije djece i mladeži s teškoćama u razvoju: očekivanja, postignuća i perspektive, *Društvena istraživanja*, 6 (4-5), str. 537-550.
23. Shultz-Stout, K. (2001.) Special Education Inclusion. On WEAC <http://www.weac.org/resource/june96/speced.htm>
24. Slatina, M. (2003.) Od inkluzije do škole za konfluentno obrazovanje. U zborniku: *Inkluzija u školstvu Bosne i Hercegovine*. Sarajevo: TEPD- Teacher Education and profesional development i Odsjek za pedagogiju Filozofskog fakulteta.
25. Slee, R. (2009.) *The Inclusion Paradox The Cultural Politics of Difference*. U M. W. Apple, W. Au i L. A. Gandin ur. *The Routledge International Handbook of Critical Education*. New York: Routledge, Taylor and Francis Group.
26. Soldo, N. (1986.) *Odgojno-obrazovna integracija djece s tjelesnom invalidnosti, Savez Samoupravnih interesnih zajednica odgoja i osnovnog obrazovanja SRH*. Zagreb: Defektološka biblioteka.
27. Spajić-Vrkaš, V., Stričević, I., Maleš, D. i Matijević, M. (2004.) *Poučavati prava i slobode*. Zagreb: Istraživačko-obrazovni centar za ljudska prava i demokratsko građanstvo i Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
28. Stainback, W. & Stainback, S. (Eds.). (1990.) *Support Networks for Inclusive Schooling: Interdependent Integrated Education*. Baltimore: Brookes Publishing.
29. Stančić, V. (1982.) *Odgojno-obrazovna integracija djece s teškoćama u razvoju*, Fakultet za defektologiju Sveučilišta u Zagrebu.
30. Stubbs, S. (1998.) *What is inclusive education? Concept Sheet. Enabling Education Network (EENET)*. http://www.eenet.org.uk/theory_practice/whatisit.shtml.
31. Thomas, G. (1997.) Inclusive School For an Inclusive Society, *British Journal of Special Education*, 24 (3), str. 103-107.
32. UNESCO (1990.) *World Conference on Education For All: Meeting Basic Learning Needs*, održane u Jomtien (5-9 march 1990), Paris.
33. UNESCO (1994.) *The Salamanca Statement and Framework on Special Needs Education*. http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF. Paris: Unesco.
34. UNESCO (2005.) *Guidelines for Inclusion; Ensuring Access to education for All*, Paris <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001402/140224e.pdf>

35. Vislie, V. (2003.) From Integration to Inclusion: focusing global trends and changes in the Western European Societies, *European Journal of special needs education*, 18 (1), str. 17-35.
36. Zovko, G. (1980.) Odgojno-obrazovna integracija djece s teškoćama u razvoju, *Novosti*, 12-13, str. 47-56.

EDUCATIONAL INCLUSION IN THE CONTEXT OF THE WORLD AND NATIONAL EDUCATION POLICY – referring to Croatian educational reality

Summary: The origin of inclusive education is within the basic human right to education and equality as a socio-cultural values and fundamental assumptions of social inclusion. These values are guidelines for the change in educational systems towards the inclusion of all children into the formal and regular education system; in other words, towards educational inclusion.

This paper discusses educational inclusion in the context of international education policies and, in particular, the aims and principles of educational systems in European countries. The paper presents the differences and the relationship between educational inclusion and integration of children and students with special needs. The implementation of learning inclusion is an integral part of the democratization of education, allowing equal access to education for all, despite the diversity. Implementation brings problems faced by educational systems and teaching practice. This paper interprets the problems of educational inclusion from the perspective of educational policy and educational practice in Croatia.

The concluding remarks relate to the practical implications of the establishment of inclusive education, especially to the changes in complete school culture at the level of formal education, the need for greater sensitivity towards every person characterized by interpersonal diversity, and the changing attitudes of the larger cultural environment.

Keywords: educational inclusion, integration of children and students with special needs, school culture, inclusive education

EINBEZIEHUNG IN DIE BILDUNG IM RAHMEN DER WELTWEITEN UND NATIONALEN BILDUNGSPOLITIK – bezüglich Bildungswirklichkeit in Kroatien

Zusammenfassung: Der Ursprung der inklusiven Bildung liegt innerhalb der Menschenrechte auf Bildung, Gleichheit und Gerechtigkeit, welche die sozio-kulturellen Werte und Grundvoraussetzungen für eine soziale Eingliederung sind. Diese Werte sind auch Leitlinien für die Änderung der Bildungssysteme in Bezug auf die Einbeziehung *aller* Kinder in das formale und regelmäßige Bildungssystem, und demzufolge für die Umsetzung und Anwendung einer solchen Einbeziehung in die Bildung.

Der hier vorliegende Beitrag diskutiert die Bildungseingliederung im Kontext der internationalen Bildungspolitik und insbesondere die Ziele und Grundsätze der Bildungssysteme in den europäischen Ländern. Der Beitrag stellt die Unterschiede und die Beziehungen dar zwischen Bildungseingliederung im allgemeinen und Integration von Kindern und Schülern mit besonderen Bedürfnissen im Besonderen. Bildungsintegration ist ein integraler Bestandteil der Demokratisierung der Bildung und ermöglicht den gleichberechtigten Zugang zur Bildung für alle Menschen, unabhängig von individuellen Unterschieden.

Die Umsetzung und Anwendung der Bildungsintegration bringt Probleme mit sich, mit denen Bildungssysteme und Unterrichtspraxis konfrontiert sind. Der Beitrag interpretiert die Probleme im Zusammenhang mit der Bildungsintegration aus der Sicht der Bildungspolitik und Bildungspraxis in der Republik Kroatien. Abschließende Bemerkungen beziehen sich auf die praktischen Auswirkungen einer solchen Bildungsintegration, und wie diese die gesamte Schulkultur verändert. Speziell diskutiert werden Veränderungen der gesamten Schulkultur auf der Ebene der formalen Bildung, sowie die Notwendigkeit einer stärkeren Sensibilität gegenüber einer jeden Person welche sich von anderen unterscheidet, und die Notwendigkeit der Veränderung von Einstellungen und Haltungen aller an der Gesellschaft Beteiligten.

Stichworte: Bildungseingliederung, die Integration von Kindern und Schülern mit besonderen Bedürfnissen, Schulkultur, inklusive Bildung
